

VYUČOVÁNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY POHLEDEM PSYCHOMOTORIKY A PODPORY ZDRAVÍ

Hana Dvořáková

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, Česká republika

Předloženo v lednu 2015

VÝCHODISKA: Vyučování tělesné výchovy by mělo reflektovat proměny ve vzdělávání i změny v pojetí tělesné výchovy jako součásti výchovy ke zdraví v širším smyslu, tedy zdraví tělesnému, psychickému i sociálnímu. Vedle prokazatelných pozitivních benefitů pohybových aktivit na zdraví se prokázání vlivu právě tělesné výchovy na další způsob života považuje za obtížný. Výsledky studií svědčí o selhávání vzdělávání v tělesné výchově v praktickém i informačním procesu. Za pozitivní koreláty vlivu tělesné výchovy na životní styl se považují vnímaná pohybová kompetence, zábavnost, vlastní aktivita a sledování individuálních pokroků (Dobrá, 2007).

CÍL: Cílem studie je poukázat na možnosti využití psychomotoriky pro pozitivní změny ve vyučování tělesné výchovy.

METODIKA: Zdrojem pro článek je rešerše literatury, osobní zahraniční zkušenosti a praxe.

PŘEHLED: Pohybové činnosti a hry v pedagogickém konceptu psychomotoriky se kromě rozvoje pohybu zaměřují na rozvíjení psychických procesů a sociálních vztahů, podporují osobní poznání a rozvoj, vlastní aktivitu a kreativitu, jsou zábavné a vedou k osvojování klíčových kompetencí. Toto působení je třeba podpořit didaktickými přístupy z oblasti psychomotoriky, což může napomáhat požadavkům na změny v řízení tělesné výchovy.

ZÁVĚRY: Psychomotorické činnosti mohou napomoci modernímu pojetí tělesné výchovy, pokud budou ve vzdělávání učitelů zahrnuty kromě praktických činností i teoretické a didaktické poznatky, zvyšující možnost racionálního a záměrného využití těchto aktivit.

Klíčová slova: *klíčové kompetence, psychomotorika, reálné prožitky, osobní, materiální a sociální kompetence, kreativita, zábava, vzdělávání učitelů.*

ÚVOD

Nové strategie vzdělávání s cílovou představou aktivního tvořivého člověka, který dokáže využívat své dovednosti a vědomosti v různých situacích, je schopen adaptovat se na různé situace a role a zachovává si vlastní identitu a učí se po celý život (Koutský et al., 1999; Tupý, 2014), předpokládají také proměnu a zefektivnění vzdělávání. Tato proměna by měla podpořit volnější způsoby organizace, zlepšit etos a klima školy, navodit přitažlivé stimulační prostředí, motivovat žáka, zvýraznit osobní příklad učitele, zvýraznit osobnostní rozvoj dítěte, podpořit podmínky pro vyrovnávání rozdílů žáků a k tomu vytvořit podmínky přípravy a vzdělávání pedagogů (Zelená kniha, in Tupý, 2014). Ke konkrétním změnám pak musí dojít v každém oboru a každém vyučovacím předmětu včetně tělesné výchovy.

Pohybové aktivity jsou považovány za důležitou součást způsobu života s celou řadou benefitů pro jedince každého věku (Hendl, Dobrý et al., 2011). Vytváření zdravého způsobu života je podmíněno celou řadou faktorů, kde je jistě důležité vzdělávání v tělesné výchově, tedy v rámci základního vzdělávání od předškolního věku do dospělosti. Toto vzdělávání je pro řadu osob jediným zdrojem dovedností i poznatků z dané oblasti a školní tělesná výchova vytváří jejich pohybovou gramotnost pro celý život.

Pohybová gramotnost se v současnosti prosazuje jako termín označující takové vzdělání, které dává žákovi dovednosti i poznatky k jejich efektivnímu využití v životě, v tomto případě k optimálnímu pohybovému režimu. „Žák se s pomocí odborníků (učitelů, cvičitelů apod.) učí vnímat a rozumět efektům jednotlivých pohybů, rozlišovat intenzitu zatížení i dobu trvání různých pohybových aktivit, samostatně řešit pohybové úkoly. Učí se také chápat negativa sedavého způsobu života s nedostatkem pohybu a pohybového zatěžování. ... Pohybově gramotný člověk se bezpečně orientuje v přínosech pravidelného pohybu a svou pohybovou gramotnost celoživotně využívá k pohybově aktivnímu způsobu života“ (MŠMT, 2014, 19).

Důležitou úlohu školy pro celoživotní zájem o pohybové aktivity předpokládá celá řada studií (Boreham & Ridoch, 2001; Rychtecký, 1997; Sallis et al., 2001; Hadeyer, 2006; Stathi, 2008; Mužík, 2010; Bunc, 2010b), avšak zároveň

si všichni uvědomují, jak obtížné je prokázat dlouhodobý vliv výuky tělesné výchovy a jaké intervence mohou být v tomto smyslu úspěšné (Dobry, 2007). Pohybová gramotnost, především ve své praktické podobě zvládnutých dovedností, je prokazatelně pozitivním faktorem pro realizaci pohybových činností i v budoucnu, tedy v dospělosti v rámci vlastního životního režimu (Pfeifer et al., 2008; Dobry, 2007).

Vzdělávání v tělesné výchově se proměňuje již řadu let. Nejvýraznější změnou je posun v pojetí tělesné výchovy od výkonového ke zdravotnímu, neměl by tedy být preferován výkon, ale rozvoj dovedností, individuální zdatnosti, prožitků a sociální akceptace a interakce (Mužik & Vlček, 2010). České kurikulum klade důraz na podporu zdraví, ale ostatní aspekty, jako emocionální a osobnostní rozvoj zůstávají v pozadí (Mužik & Vlček, 2010, 56).

Přestože je zdravotní aspekt ve formálních dokumentech zdůrazňován, změna se zřejmě děje pomalu a vyučování tělesné výchově prochází krizovým obdobím z hlediska naplnění i jen tradičních cílů, tím spíše naplňování cílů dalších, včetně podpory klíčových kompetencí (RVP ZV, 2013). Tradiční cíle se vztahují ke zdraví, především ke zdraví tělesnému, biologickému, kde celá řada zjištění ve světě i u nás dokumentuje selhání tohoto vzdělávání v praktické i informační rovině, především v působení na tělesnou a funkční úroveň organismu. Dokumentuje to výrazné zvýšení nadváhy a obezity již u dětí základní školy (WHO, 1998, 2010; Vignerová & Bláha, 2001; Boreham & Ridoch, 2001; Anderson & Butcher, 2007; Pařízková, 2008; Psotta, Kokštejn, & Vodička, 2009 aj.), snížení kapacity a funkčnosti dýchacího a kardiovaskulárního aparátu, nerozvinutí svalové síly a motoriky (Pařízková, 2008, 2010). Tím se snižuje i motorická výkonnost jako ukazatel tělesné zdatnosti a schopnosti organismu vyrovnat se s nároky okolí (Biddle, Gorely, & Stensel, 2004; Pařízková, 2010; Sedlák, 2010; Bunc, 2008, 2010a, 2010b; Máček & Máčková, 2013; Dvořáková & Baboučková, 2014). Život dětí a žáků je celkově málo aktivní (Sigmund & Sigmundová, 2011), příliš organizovaný a kontrolovaný, žáci získávají informace přes audio-vizuální podněty a málo činností zkouší prakticky (Zimmer, 1993; Fischer, 2004; Dvořáková, 2006).

Škola pak významně snižuje pohybové aktivity žáků (Sigmund, Croix, Miklánková, & Frömel, 2007; Mužik & Vlček, 2010), ačkoliv by výchova i vzdělávání měly podporovat nejen praktické aktivity, ale i vzdělávat v názorech na pohyb v životě a ovlivňovat pozitivně hodnotové orientace jednotlivců i životní styl právě ve vztahu ke zdraví (RVP, 2013; Mužik, 2007, 2010; Bunc, 2010b).

Důležitou roli zde mají učitelé, kteří by měli být připraveni na proměnu vzdělávání v tělesné výchově od výkonového pojetí ke zdravotnímu (Kopřivová, 2014) a zároveň chápat a umět podporovat i mnohem širší pojetí zdraví. Přes-

tože se jedná již o dlouhý proces od počátku devadesátých let (Mužík & Hurychová, 1994; Mužík & Krejčí, 1997; Dvořáková, 1997), zřejmě je posun nejen v chápání, ale především v realizaci vyučování pomalý (Mužík, 2007; Mužík & Vlček, 2010). Ačkoliv byla tělesná výchova na základní škole v odpovědích rozsáhlého výzkumu hodnocena převážně kladně (Mužík & Vlček, 2010), lze nalézt i řadu kritických připomínek. Dochází k poklesu obliby vyučovacího předmětu tělesná výchova a snížení celkové pohybové aktivity především u adolescentů (Mužík & Vlček, 2010). Přispívá k tomu řada důvodů, mezi kterými lze identifikovat kromě osobnostních charakteristik učitelů (špatné jednání s dětmi, agresivita apod., nebo nezáměr o výuku) i profesionální pochybení, jako jsou chyby ve výuce, neznalost oboru, nerespektování individuálních předpokladů, upřednostňování zdatnějších, nepřiměřenost, jednostranné zaměření, jednotvárnost, monotónnost, malá kreativita, nuda atd. (Mužík & Vlček, 2010).

Výuka tedy není motivační pro všechny, podporuje pohybově nadané, což bývá podporováno i státními pobídkami a oceňováním škol, které se účastní v soutěžích. To odrazuje méně šikovné žáky, učitelé se jim nemají čas věnovat, tím se prohlubují tendence k obezitě i další zdravotní problémy. Tento přístup pomíjí požadavek vyrovnávání rozdílů, individuálního přístupu a podpory vlastní aktivity žáků. Tělesná výchova v současné podobě nevede k dlouhodobému individuálnímu sledování zdatnosti, málo využívá sledování intra-individuálních posunů, nepřináší žákům potřebné informace o pohybu a zdraví, pro mnohé žáky není přitažlivá a zábavná z důvodů nepřiměřenosti, jednotvárnosti, nenápaditosti, stále se zdůrazňují chyby místo pokroků, v hodinách je pro mnohé žáky negativní atmosféra, není podpořena spolupráce a kamarádství. V mnoha hodinách tělesné výchovy stále nalezneme jako hlavní a jediný obsah soutěže v družstvech s běháním k metě a vybíjenou (Malenická, 2003).

Současné pojetí tělesné výchovy v oblasti Člověk a zdraví v RVP ZV (MŠMT, 2005) však ještě rozšiřuje chápání tělesné výchovy ve vztahu ke zdraví a předpokládá nejen prakticky cvičit a učit pohybové dovednosti, případně zprostředkovat informace o zdraví, ale pohybovými činnostmi, režimem a celkovou atmosférou ve škole podporovat zdraví v širším smyslu, tedy nejen tělesné, ale i zdraví psychické a sociální. Není možné opomíjet fakt, že učitel vždy působí komplexně a ovlivňuje osobnost žáků. Uvedené aspekty nabývají na významu, protože kromě snižování tělesné zdatnosti se také rozšiřují psychické problémy žáků, poruchy učení a poruchy vztahů žáků ve škole (Pokorná, 2001). Tělesná výchova by proto v širším pojetí zdraví měla pamatovat vedle rozvoje pohybových dovedností a tělesné zdatnosti i na psychiku jednotlivců a vztahy mezi žáky, a tak podporovat osobnostní rozvoj každého žáka.

Tradiční a přetrvávající praxe však přináší pro řadu žáků naopak zdravotní rizika. Pro ty, kteří jsou méně obratní, za ostatními zaostávají, vše jim déle trvá a jsou neúspěšní, může být tradiční tělesná výchova a škola prostředím vzbuzujícím úzkost, zbavujícím je sebejistoty a sebevědomí a vyčleňujícím je z kolektivu úspěšnějších. Příliš soutěživé a srovnávací prostředí, a to nejen v tělesné výchově, odporuje proklamované péči o zdraví jednotlivce. Takové prostředí ve škole také nepodporuje dobré vztahy a klima ve třídě, komunikaci a spolupráci, ačkoliv se jedná o klíčové kompetence pro život, formulované v RVP ZV (MŠMT, 2005). Zároveň se žák, který je často neúspěšný, nejistý, úzkostlivý a proto i odmítaný, zpětně stává výchovným a vzdělávacím problémem pro učitele (Šlachťová, 2010).

PEDAGOGICKÝ KONCEPT PSYCHOMOTORIKY

Psychomotorika je v zahraničí terapeutický a pedagogický obor, který základy nachází v psychosomatickém pojetí člověka (Danzer, 2001; Kiphard, 1981, 1983; Schilling, 1986, 1990; Zimmer, 1993; Fischer, 2004 aj.). Mezinárodní organizace Evropské fórum psychomotoriky (viz www.psychomot.org) sdružuje řadu národních organizací států Evropské unie včetně České republiky. Tato organizace se zabývá mezinárodní spoluprací a rozvojem psychomotoriky v oblasti vzdělávání, profese i výzkumu, pořádá pravidelné konference a akce pro studenty i profesionály.

Psychomotorika jako pedagogický a terapeutický směr propojuje lidský subjekt s materiálním a sociálním okolím a vyjadřuje spojení mezi psychikou a duševními procesy s procesy tělesnými, tedy s motorikou (Dvořáková & Michalová, 2004). Psychomotorika se podílí se na procesu vývoje každého člověka a někdy je chápána jako „výchova pohybem“ (Adamírová, 1995; Pipeková, 2001), nebo jako model vývoje osobnosti prostřednictvím motorických činností v procesu učení se (Dvořáková & Michalová, 2004). Podle Irmischera (1987) je praktickým úkolem psychomotoriky přispět jedinci k uplatnění ve společnosti tím, že je schopen vhodně jednat, neboli vyrovnat se s věcmi a lidmi kolem sebe a dovede tomu přizpůsobit své jednání.

Psychomotorika je někdy vnímána více jako terapie (Kiphard, 1981, 1983; Hátlová, Adámková Ségard, Wedlichová, Louková, & Bašný, 2014), ale pedagogický koncept psychomotoriky dává možnosti využití psychomotorických činností v různých oblastech včetně školy (Schilling, 1990; Zimmer, 1993; Fischer, 2004; Dvořáková, & Michalová, 2004; Dvořáková, 2006a, 2006b; Novotná, 2008). Tento koncept, který propojuje tělesnou, psychickou i sociální stránku

člověka právě pomocí motoriky, může být tedy přínosným podnětem pro tělesnou výchovu a pohybové činnosti ve škole. Praktické náměty pohybových činností a her lze nalézt v řadě publikací autorů Adamírové (1995), Szabové (1999), Blahutkové (2007) a mnoha dalších. Tyto činnosti lze využít v tělesné výchově jako zajímavou obměnu a zábavu ve vyučovacích hodinách, ale lze je také realizovat zcela záměrně s ohledem i na další výchovně vzdělávací aspekty, které mohou být právě velmi vhodným praktickým prostředkem k proměně pojetí školní tělesné výchovy. Mohou tělesnou výchovu nasměrovat k podpoře individuálního osobnostního vývoje každého žáka s respektem k jeho osobním předpokladům a tím předcházet nezájmu o pohyb u méně disponovaných jedinců (Zimmer, 1993, 2006; Adamírová, 1995; Fischer, 2004; Dvořáková, 2006a).

Psychomotorika je založena vždy na třech nezbytných složkách a s nimi i na souvisejících didaktických principech: v psychomotoricky pojatých činnostech je vždy *pohybová* činnost záměrně spojena s *myšlením* a *emocemi* (Irmischer, 1987).

Z hlediska *pohybu* jde o širokou škálu činností hrubé i jemné motoriky bez pomůcek i s velmi různými pomůckami, využívá se tělocvičné nářadí a činnosti mohou probíhat v různém prostředí (tělocvična, hřiště, les, bazén apod.). Pohyb je však, na rozdíl od klasického vyučování tělesné výchovy rozvíjen převážně na základě experimentování a pomocí takových činností, které vycházejí z individuálních potřeb a předpokladů každého žáka. Znamená to, že žák není manipulován a pohyb nespočívá ani v pouhém napodobování vzoru, naopak zkouší zvládnout své tělo, prostor či materiály a pomůcky samostatně nebo ve spolupráci s dalšími žáky tak, aby dosáhl daného cíle či realizoval svoji vlastní představu. Takové podmínky a úkoly provokují a zcela záměrně vyžadují *myšlenkovou* aktivitu žáka – paměť, analýzu podmínek, hledání řešení, volbu reakce – podporují tedy myšlenkové procesy, schopnost řešit problémy a kreativitu. Schopnost řešit problémy je jednou z klíčových kompetencí, které by výchova a vzdělávání ve škole měly u žáků podporovat a rozvíjet.

Daná činnost není obvykle žákům lhostejná, obvykle svou zajímavostí, problémem a cílem navozuje pozitivní *emoce*, tedy radost z činnosti, radost z úkolu a z jeho řešení a nakonec i z výsledku. Dosahuje toho pomocí her, zajímavých pomůcek, vytvořením prostoru pro individuální řešení. Pozitivní pocity podporuje i nesoutěživé, přátelské prostředí a ocenění každého výsledku. Pozitivní *emoce* a radost při aktivitě je, jak je uvedeno výše, korelátem pozitivních vlivů tělesné výchovy.

V činnostech se však mohou vyskytnout i *emoce* spíše negativní – nejistota, strach, nepříjemné pocity např. z kontaktu s jinou osobou apod. Tyto *emoce* by však měly vždy ústít do řešení a být tak zpracovány a překonány pocitem pozi-

tivním. S tím je spojeno učení se a vyrovnávání se s problémy, které život přináší. Emoční zátěž však musí být pro žáky v daných činnostech přiměřená, aby si s nimi, sami, nebo s pomocí druhých, včetně učitele, dokázali poradit. Mohou to být zcela jednoduché činnosti, které však v sobě nesou právě tyto možnosti učení a sebeovládání, např. prolézt úzkým temným prostorem, prorazit z pevného kruhu žáků, vysvobodit někoho ve hře při obětování vlastní pohodlnosti aj.

Kromě výše uvedených tří složek se obsah psychomotoriky zcela účelně zaměřují na tři oblasti: na poznání a ovládnutí vlastního těla i psychiky; na prostředí – prostor a materiální svět kolem nás; a na oblast sociální. Zároveň je zřejmé, že tyto oblasti nelze zcela oddělit, ale naopak se vzájemně propojují (Kiphard, 1983; Fischer, 2004; Adamírová, 1995).

Prvotním cílem je seznámit se s vlastním tělem a jeho možnostmi, přijmout sám sebe, zároveň vnímat i ostatní a každého jako individualitu, jeho stejnost i jeho odlišnost. V psychomotorice je jedinec přijímán a oceňován takový, jaký je, bez srovnávání s ostatními, každý má možnost řešit daný úkol, dosáhnout svého cíle, být úspěšný a prožít tuto radost z úspěchu. V souvislosti s takovým pedagogickým vedením má žák jistotu, že i učitel věří v jeho schopnosti. To pomáhá budovat dítěti vlastní zdravé sebepojetí, sebevědomí i sebehodnocení a psychické zdraví a odpovídá ideám současného vzdělávání.

V materiální oblasti je cílem ovládnutí prostoru a různých materiálů, pomůcek, věcí. Přípravuje žáka vnímat vlastnosti toho, co jej obklopuje a učí jak v daných podmínkách existovat a dokázat s různými materiály a věcmi zacházet podle potřeb. Proměnlivost podmínek a možnost vyzkoušet si samostatně a svobodně ovládnout materiální svět podporuje celou řadu motorických předpokladů, např. zlepšení orientace, koordinace, rovnováhy, hrubou i jemnou motoriku, rozvíjí vestibulární, taktilní i kinestetický aparát. Práce s materiály, založená na jemné motorice, podporuje psaní i řeč (Zimmer, 1993; Fischer, 2004). Praktické dovednostmi také přinášejí konkrétní a praktické poznatky o prostředí. Právě pestrost pomůcek a možnost manipulovat s reálnými materiály a prostorem je v době, kdy žáci tráví často svůj volný čas ve virtuální realitě, velmi důležitá.

Důležitou stránkou současného světa a současné výchovy je zvládání vztahů. Narůstají problémy ve vztazích z různých důvodů, jako je časová zaneprázdněnost rodičů, život v mikro-rodinách, převážně pouze dvoučlenných, naopak ve škole se každý setkává s velmi početnými skupinami dětí již od předškolního věku a s omezenou možností individuálního přístupu. Dalšími faktory jsou také izolace jednotlivců u počítačů a komunikace převážně na dálku, a to často i s neznámými a virtuálními partnery. Virtuální realita umožňuje to, co v normálním životě možné není, a přenos mezi těmito světy může být tragický.

Komunikace a spolupráce jsou důležitými klíčovými kompetencemi, pro jejichž rozvíjení má psychomotorika mnoho praktických námětů a podnětů. Naopak tělesná výchova ve své tradiční a přetrvávající podobě podporuje srovnávání dětí a vzájemné vymezování. Jsou tomu tak přivyklé, že když je pak v praxi v tělesné výchově žákům nabídnuta činnost se spoluprací, s požadavkem na komunikaci, reagují až nevěřicně, nejprve jakoby nechápali, co se požaduje.

VYUŽITÍ PSYCHOMOTORIKY VE ŠKOLE

Díky uvedeným složkám a oblastem působení může být využití psychomotorických činností ve škole mnohostranné, např. jako učení v pohybu, v námětech pro spontánní pohyb v době přestávky, ale i ve vyučovací hodině tělesné výchovy (Klein, Knab, & Fischer, 2005; Fischer, 2004; Zimmer, 2006; Dvořáková & Michalová, 2004; Dvořáková, 2006b). Důležité však je vycházet skutečně z podstaty psychomotoriky a vnímat kromě pohybu i ostatní aspekty.

Pohybové činnosti z oblasti psychomotoriky mohou pomáhat v učení jiných předmětů. Učení pohybem má na jedné straně obecnou podobu, kdy se např. pomocí sekvence skoků cvičí paměť, jindy však pohyb podporuje pochopení podstaty úkolu, třeba když si žák prakticky zkusí a uvědomí přibývání a ubývání počtu sčítáním a odčítáním chůzí po schodech nahoru a dolů, nebo pochopí přímky a různoběžky, když si je společně s ostatními v řadách znázorní a různoběžné řady se vzájemně protnou. Nejedná se tedy o jakýkoliv pohyb při vyučování.

Přístup z oblasti psychomotoriky lze využít o přestávkách, kdy nabídka pomůcek podporuje vlastní aktivitu žáků a oni se učí vlastním experimentováním a z vlastních praktických zkušeností a prožitků. Při nabídce např. balančních pomůcek ve třídě o přestávkách a při vyučování dětem se sníženou schopností koncentrace potvrzují učitelé dobré zkušenosti ve změně aktivit o přestávkách, v posunu vzájemných vztahů, v kázni, ve schopnosti komunikovat a dohodnout se, spolupracovat (Dvořáková, Michalová, 2004).

Ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy by měl učitel záměrně volit hry a činnosti na základě znalosti třídy, tedy podle problémů, které mají jednotlivci či skupina. Všimnout by si měl motorických projevů, zvládnutí vlastního těla a okolí, ale i psychických projevů – vnímání a povahy reakcí na různé podněty, projevů sebevědomí či nejistoty, sebeprosazení, způsobů komunikace, vztahů mezi jednotlivci, určité sociální hierarchie a odmítání některých žáků, a to nejen v hodinách tělesné výchovy, ale ve škole vůbec. Na základě takového pozorování

pak může záměrně zvolit a využít praktické činnosti a hry z oblasti psychomotoriky pro rozvoj jednotlivců i skupiny.

Obvykle se jedná o jednoduché činnosti a hry, které mají jasná pravidla a hranice, jsou zábavné a motivují žáky k aktivitě. Přes uvedené hranice však nejsou řízeny direktivně, nejsou soutěživé, podporují vlastní aktivitu žáka, respektují individuální předpoklady jednotlivců a podporují a rozvíjejí vzájemné vztahy a spolupráci (Nečasová, 2003). V motorických činnostech je vždy zřetelná mentální aktivita, kdy žák nenapodobuje učitele ani nikoho jiného, experimentuje nebo se snaží řešit problém, je kreativní a často při řešení úkolu komunikuje a spolupracuje s ostatními. Ze zkušeností a pozorování lze konstatovat, že žáci obvykle přijímají psychomotorické činnosti a hry velmi pozitivně, jsou v nich aktivní a chtějí pokračovat ve hře či činnosti dlouhou dobu a je mezi nimi přátelská atmosféra (Dvořáková & Michalová, 2004; Nečasová, 2003).

Učitel pro tyto činnosti nastavuje základní podmínky a pravidla, ale do činností žáků vstupuje co nejméně, pouze při porušování pravidel a tehdy, kdy je o pomoc požádán, případně když si žák evidentně neví rady. Ale ani pak učitel úkol sám neřeší, neukazuje, co dělat, ale pomáhá řešení najít, např. otázkami.

Při hrách dbá učitel na dodržení stanovených pravidel hry a sleduje, jak žáci reagují, což je pro něho zdrojem informací o jednotlivcích i o vztazích ve skupině. Někdy se učitel může stát spoluhráčem žáků, hrát s nimi a tím nabídnout rovnocennější a otevřenější vztah, který podporuje důvěru žáků. I když k tomuto posunu nepřistoupí, měl by svým chováním i výrazem dávat žákům najevo vstřícnost, podporu a pochopení. K tomu stačí úsměv, kývnutí apod.

Při úkolech založených na experimentování (např. využitím dostupných pomůcek ke stavbám, viz Dvořáková, 2006a), nebo úkolech s řešením problému není možné dodržovat útvary, přesné rozdělení plochy ani přísné ticho a klid, což se někdy střetává s tradičním pojetím výchovy. Na druhé straně je vždy nutné brát ohled na prostředí, kde se aktivity konají, zda neruší jiné žáky, či jiné skupiny v činnosti. Pravidla jsou proto jasně zdůvodněná, neměla by omezovat kreativitu, ale činnosti by měly být ohleduplné k jiným.

Každé dosažení cíle, splnění úkolu, nalezení řešení učitel oceňuje, ale žáky nesrovnává. Žáci se jistě srovnávají sami, avšak učitel sám to nepodporuje. Některé činnosti a hry spočívají např. i v rychlosti splnění úkolu, zvládnutí podmínky, avšak nikdy nejsou založeny pouze na pohybové úrovni a dispozicích, ale i na myšlení, spolupráci apod., a to je vždy součástí zhodnocení.

V závěru celé vyučovací hodiny, či po určité aktivitě, by měl učitel navodit krátkou reflexi, která připomene a verbalizuje pohybem získané poznatky, např. nutnost spolupráce při ovládání velké pomůcky (padáku), nutnost omezit

rychlost na kluzké ploše, zvolit vhodný náklon odrazecích ploch (pálek, desek) apod. Opět však vede žáky k tomu, aby tyto poznatky formulovali sami.

V uvedené charakteristice pedagogického konceptu psychomotoriky lze nalézt propojení k některým didaktickým stylům ve vyučování tělesné výchovy (Moston & Ashworth, 1990; Dobrý, 1996, 2007), které se zdají být pozitivními mediátory žákovy pohybové aktivity a mohou mít i přenos do jeho způsobu života. Tyto didaktické styly se stejně jako uvedené činnosti z oblasti psychomotoriky vyznačují nabídkou různých úloh, různou dobou k řešení úlohy, možnostmi zjistit individuální zlepšení, podporou kooperace ve skupinách. To vše vytváří klima zaměřené na úlohy a na činnost samu a podporuje více emočních reakcí žáků (Dobrý, 2007). Optimální řízení tělesné výchovy by se tedy mělo vyznačovat nabídkou možností různých úkolů a pohybových řešení, nabídkou různé úrovně úkolů, podporou kreativity, individuálním přístupem, kooperací a komunikací, radostností a zábavou, které nalézáme právě v psychomotorice. Jedná se tedy o praktické propojení fyzické, psychické a sociální stránky osobnosti a lze předpokládat, že je tak skutečně podporován osobnostní rozvoj žáka i osvojování klíčových kompetencí.

Pro využití psychomotoriky ve školní tělesné výchově a ve škole vůbec by měl být učitel vhodně vzdělán. Na pedagogických fakultách se psychomotorika vyučuje převážně v praktických hodinách a obvyklým záměrem je vytvořit zásobník činností a her. Často však chybí uvedená teorie i diagnostika, které by uplatnění a využití psychomotoriky dobře propojily s cíli RVP, klíčovými kompetencemi a podporou zdraví, zracionalizovaly je a převedly na odbornější, uvědomělé a záměrné pedagogické využití.

ZÁVĚRY

Ve vyučování tělesné výchovy přetrvává stále celá řada tradičních přístupů, metod a obsahů, které negativně ovlivňují směřování k základním cílům tělesné výchovy – k podpoře zdraví aktuálního i budoucího, včetně ovlivnění osobních hodnot, postojů a životního stylu žáka a podpory jeho klíčových kompetencí.

Zdraví je nutno chápat v celém kontextu jako zdraví tělesné, psychické a sociální a tyto stránky v tělesné výchově neopomíjet, ale snažit se kromě tělesné a výkonové stránky vnímat, respektovat a podporovat i psychiku a vztahy žáků. Takovou proměnu vyučování tělesné výchovy ve vztahu k celkovému zdraví lze podpořit pomocí psychomotoriky, jejíž obsah je zaměřen na rozvíjení osobních, materiálních a sociálních zkušeností. Oproti tradičnímu soustředění se především na výkon je v praktických činnostech a hrách rozvíjena také mentální ak-

tivita, jako vnímání, rozhodování, řešení problémů, ale i kreativita, komunikace a spolupráce. Takové činnosti se přibližují k celkovému pojetí zdraví i ke klíčovým kompetencím RVP.

Příprava učitele by proto měla zahrnovat kromě praktické výuky psychomotorických činností a her také tento pedagogický koncept v teorii a didaktice tělesné výchovy, včetně zdůraznění propojení s tělesným, duševním a sociálním zdravím, cíli a klíčovými kompetencemi RVP.

REFERENCE

- Adamírová, J. (2003). *Hravá a zábavná výchova pohybem*. Praha: Unie zdravotní tělesné výchovy ČASPV.
- Anderson, P., & Butcher, K. F. (2007). Childhood obesity: Trends and potential causes. *The Future of Children*, 16, 19–45.
- Biddle, S. J. H., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescent. *Journal of Sport Sciences*, 22, 679–701.
- Blahutková, M. (2007). *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19, 915–929.
- Bunc, V. (2008). Nadváha a obezita dětí – životní styl jako příčina a důsledek. *Česká kinantropologie*, 12(3), 61–69.
- Bunc, V. (2010a). Aktivní životní styl jako prostředek ovlivnění nadváhy a obezity dětí – chlapců. *Česká kinantropologie*, 14(3), 11–19.
- Bunc, V. (2010b). Obezita a nadváha u dětí – důsledek jejich neadekvátního pohybového režimu. In V. Mužík & P. Vlček (Eds.), *Škola, pohyb a zdraví pro 21. století* (pp. 35–44). Brno: Masarykova univerzita.
- Danzer, G. (2001). *Psychosomatika*. Praha: Portál.
- Dobry, L. (1996). Jak zacházet s učivem aneb o didaktických metodách. *Tělesná Výchova a Sport Mládeže*, 62(2), 2–6.
- Dobry, L. (2007). Implementace výzkumných nálezů a doporučení do školní praxe. In V. Mužík & V. Süß (Eds.), *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století* (pp. 24–28). Brno: Masarykova univerzita.
- Dvořáková, H. (1997). Projekt zdravotně orientované tělesné výchovy na mateřské škole – první stupeň systému školní tělesné výchovy. In P. Tilinger & T. Perič (Eds.), *Tělesná výchova a sport na přelomu století* (pp. 54–56). Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- Dvořáková, H., & Michalová, Z. (2004). *Využití psychomotoriky ve škole*. Praha: Univerzita Karlova.

- Dvořáková, H. (2006a). Cvičební jednotka psychomotoriky. *Pohyb je život*, 10(3), 16–19.
- Dvořáková, H. (2006b). Přínosy psychomotorických činností ke kultivaci pohybu, psychiky a sociálních vztahů dětí. *Tělesná Výchova a Sport Mládeže*, 72(2), 2–9.
- Dvořáková, H., & Baboučková, V. (2014). *Růst a motorická výkonnost předškolních dětí v roce 2010 a v generačním posunu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Fischer, K. (2004). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt, GmbH Co KG.
- Hadeyer, C. (2006). Die Schule als Ort für Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. In V. Mužík, T. Janík, & R. Wagner (Eds.), *Neue Herausforderungen im Gesundheitsbereich an der Schule. Was kann der Sportunterricht dazu beitragen?* (pp. 114–135). Telč, Brno: Masarykova univerzita.
- Hátlová, B., Adámková Ségard, M., Wedlichová, I., Louková, T., & Bašný, Z. (2014). Historická a teoretická východiska psychomotorické terapie. *Československá psychologie*, 58, 82–93.
- Hendl, J., Dobrý, L. a kol. (2011). *Zdravotní benefity pohybových aktivit: monitorování, intervence, evaluace*. Praha: Karolinum.
- Irmischer, T. (1987). *Grundzüge der Motopädagogik-Lehrbrief der Aktionskreis Motopädagogik*. Lemgo: Eigenverlag.
- Kiphard, E. (1983). *Mototherapie I*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Klein, J., Knab, E., & Fischer, K. (2005). Forschungsbericht zur Evolution Psychomotorischer Effekte. SPES – Erste Ergebnisse. *Motorik*, 28, 64–66.
- Kopřivová, J. (2014). Role pedagoga v prevenci civilizačních onemocnění. *Medicina Sportiva Bohemica et Slovaca*, 23(3), 149–152.
- Koutský, J. et al. (1999). *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie. Výstup projektu PHARE*. Praha: ÚIV.
- Máček, M., & Máčková, J. (2013). Pohybová aktivita a dětská obezita. *Medicina Sportiva Bohemica et Slovaca*, 22(2), 96–102.
- Malenická, E. (2003). *Vzdělávání v oblasti aerobního zatěžování v rámci tělesné výchovy na 1. stupni základní školy* (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
- Moston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles*. New York, NY: Longman.
- MŠMT. (2014). *Pohyb a výživa*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- MŠMT. (2013). *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- MŠMT. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- Mužík, V. (2007). K realizaci tělesné výchovy na základních školách. In V. Mužík & V. Süß (Eds.), *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století*. (pp. 33–36). Brno: Masarykova univerzita.
- Mužík, V., & Hurychová, A. (1994). *K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- Mužík, V., & Vlček, P. (Eds.). (2010). *Škola, pohyb a zdraví*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nečasová, H. (2003). *Sledování změn v klimatu třídy v souvislosti se soutěživými a nesoutěživými aktivitami v tělesné výchově* (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
- Novotná, N. (2008). Psychomotorika vo vyučovaní školskej telesnej výchovy. In *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 10–14). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Pařízková, J. (2008). Impact of education on food behaviour, body composition and physical fitness in children. *British Journal of Nutrition*, 99, 26–32.
- Pařízková, J. (2010). *Nutrition, physical activity and health in early life* (2nd ed.). Boca Raton – London – New York: CRC Press, Taylor and Francis Group.
- Pařízková, J. (2011). From an inactive and obese to a fit child: How long is the way? Czech experience. *Advances in Nutrition*, 2, 15–55.
- Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., & Pate, R. R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16, 1421–1426.
- Pipeková, J. (2001). *Terapie ve speciálně-pedagogické péči*. Brno: Paido.
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Psotta, R., Kokštejn, J., & Vodička, P. (2009). Nadváha a obezita u českých 11–14letých dětí s motorickými obtížemi a bez motorických obtíží. *Česká kinantropologie*, 13(2), 75–83.
- Rychtecký, A. (1997). Význam školní tělesné výchovy v utváření celoživotní pohybové aktivity. In P. Tilinger & T. Perič (Eds.), *Tělesná výchova a sport na přelomu století* (pp. 36–41). Praha: Univerzita Karlova.
- Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J., & Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American Journal of Public Health*, 91, 618–620.
- Sedlák, P. (2010). *Growth dynamics and selected aspects of motor development in Czech children of preschool and school age* (Habilitation thesis). Palacký University, Faculty of Physical Culture, Olomouc.
- Sigmund, E., Croix, D. S. M., Miklánková, L., & Frömel, K. (2007). Physical activity patterns of kindergarten children in comparison to teenagers and young adults. *European Journal of Public Health*, 17, 646–651.

- Sigmund, E., Sigmundová, D., & ElAnsari, W. (2009). Changes in physical activity in pre-schoolers and first-grade children: Longitudinal study in the Czech Republic. *Children Care, Health and Development*, 35, 376–82.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Schilling, F. (1986). Ansätze zu der Konzeption der Mototherapie. *Motorik*, 9(2), 59–67.
- Schilling, F. (1990). Das Konzept der Psychomotorik – Entwicklung, wissenschaftliche Analysen, Perspektiven. In G. Huber, H. Rieder, & G. Neuhauser (Eds.), *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik* (pp. 57–77). Dortmund: Modernes Lernen.
- Stathi, A. (2008). Effectiveness of interventions promoting physical activity in young people in Europe. *European Psychomotricity Journal*, 1, 67–72.
- Szabová, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál.
- Šlachťová, M. (2010). Testování hrubé motoriky dětí předškolního věku. *Česká kinantropologie*, 14(4), 60–71.
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vignerová, J., & Bláha, P. (2001). *Sledování růstu českých dětí a dospívajících (Norma, vyhublost, obezita)*. Praha: Univerzita Karlova.
- World Health Organization. (1998). *Preventing and managing the global epidemic, WHO consultation on obesity*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendation on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.
- Zimmer, R. (1993). *Handbuch der Bewegungserziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder Vrlg.
- Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder Vrlg.

doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.
 Univerzita Karlova v Praze
 Pedagogická fakulta
 Magdalény Retigové 4
 116 39 Praha 1
 e-mail: hana.dvorakova@pedf.cuni.cz

TEACHING PHYSICAL EDUCATION BY THE PERSPECTIVE OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT AND HEALTH PROMOTION

BACKGROUND: Teaching physical education should reflect changes in education and changes in the concept of physical education as a part of health education in the broad sense, it means physical, mental and social health. In addition to provable positive benefits of physical activity on health, it is generally considered difficult to demonstrate the influence of physical education on different ways of life. Results of studies indicate failure of education in physical education in practical and information process. Perceived physical competence, fun, the activity and monitoring individual progress are considered as positive correlates of the influence of physical education on lifestyle (Dobry, 2007).

OBJECTIVE: The aims of this paper is to point out that psychomotor activities could bring positive changes in teaching physical education.

METHODS: This paper examined various studies, personal experiences from abroad and practice.

RESULTS: Physical activities and games in pedagogical concept of ps. development are intentionally aimed at the physical and motoric development in connection with mental processes and social relations, promote personal knowledge and personal development, self-activity and creativity, are fun and lead to the acquisition of key competencies. Using psychomotor teaching methods could support this impact of psychomotor activities and help to make positive changes in physical education.

CONCLUSIONS: Psychomotor activities can help the modern concept of physical education if in addition to practical activities there is also included theoretical and didactic knowledge that increase the possibility of rational and intentional use of these activities.

Key words: *key competencies, psychomotricity, real experiences, personal, material and social competencies, creativity, fun, teacher's education.*